



Monilukutaitoa monitaiteisesti— Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä

Mirja Karjalainen-Väkevä & Sara Sintonen

Helsingin yliopisto



Perusopetuksen uudistetun opetussuunnitelman (POPS, 2014) yksi laaja-alaiseen osaamiseen liittyvä tavoite on monilukutaidon kehittäminen, jolla tähdätään siihen, että oppilaat kykenevät tuottamaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä eri tavoilla. Lukutaitotutkimuksessa asiaan viitataan puhumalla erilaisista modaliteeteista, tavoista ja keinoista kommunikoida ja representoida sisältöjä esimerkiksi visuaalisesti, kinestiteettisesti, audititiivisesti, numeraalisesti sekä modaliteettien yhdistelmiä käyttämällä (monimodaalisuus, multimodaalisuus). Tässä artikkelissa tarkastelemme perusopetuksen yhdeksännellä luokalla toteutettua musiikin ja tanssin opetuskokonaisuutta monilukutaidon kehittymisen tukemisen näkökulmasta. Tavoitteenamme on ymmärtää, miten monilukutaito ilmenee ja miten sitä voidaan tukea oppiaineissa, joiden perusta on moniaistisuudessa, itseilmaisussa ja keuhollisuudessa. Selvitämme tapaustutkimuksen keinoin, millaisia monilukutaidon – erityisesti monimodaalisen lukutaidon – ilmentymisen ja kehittymisen tukemisen kannalta relevantteja merkityksiä yläkoulun oppilaat tuottavat tanssikoreografian luomisprosessissa tekijänä ja katsojana, sekä miten he reflektiivisesti analysoivat havaitsemiaan merkityksiä.

monilukutaito, monimodaalisuus, musiikkikasvatus, tanssi

Lähetetty: 24.10. 2017

Hyväksytty 3. 5. 2018

Vastuukirjoittaja: mirja.karjalainen-vakeva@helsinki.fi

DOI: 10.23988/ad.66551

Johdanto

Oman sisällön tuottaminen eri medioihin on helpottunut ja sitä kautta yleistynyt, joten nuorilla on mahdollisuus aktiiviseen tekijyyteen kuluttamisen rinnalla: he esimerkiksi kuvaavat itse videoita, säveltävät musiikkia ja jakavat niitä sosiaalisessa mediassa. Monesti teokset sisältävät useita kerronnan elementtejä, esimerkiksi liikkuvaa kuvaa ja ääntä. Tuotosten jakaminen sosiaalisessa mediassa mahdollistaa kommentoinnin ja palautteen saamisen. Nuorten aktiivisuus sisältöjen tekijöinä ja arvioijina asettaa opettajille uudenlaisia haasteita myös oppimisympäristöjen ja oppimiskokonaisuuksien suunnittelemisessa. Miten voitaisiin tukea ja kehittää oppilaiden kykyä sisältöjen tuottajina, tulkitsijoina ja kriittisinä arvioijina? Voiko monitaiteinen työskentely ja oppilaiden monilukutaidon kehittymisen tukeminen sen avulla olla yksi vastaus?

Perusopetuksen uudistetun opetussuunnitelman (POPS, 2014) yksi laaja-alaiseen osaamiseen liittyvä tavoite on monilukutaidon kehittäminen, jolla tähdätään siihen, että oppilaat kykenevät tuottamaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä eri tavoin. Lukutaitotutkimuksessa asiaan viitataan puhumalla moninaistuneista tekstimaailmoista eli tavoista kommunikoida ja representoida sisältöjä esimerkiksi visuaalisesti, kinesteettisesti, audittiivisesti, numeraalisesti sekä eri modaliteetteja yhdistäen. Monimodaalisuus korostuu esimerkiksi tietokonepeleissä, videoissa, elokuvissa ja musiikkivideoissa, joissa erilaisia merkityksiä tuottava kokonaisuus muodostuu usean eri modaliteetin yhteisvaikutuksesta. Vaikka käsitettä monilukutaito käytetään nyt opetussuunnitelman perusteissa ensimmäistä kertaa, se ei ole taideaineissa uusi asia. Monilukutaitoa on opetettu esimerkiksi musiikissa pohdittaessa sävellysten kulttuurisia merkityksiä ja tutustuttaessa musiikin erilaisiin merkitsemistapoihin (vrt. Sintonen, 2001). Monilukutaidon syvällisempi ymmärtäminen vaatii kuitenkin sen pohtimista useammista näkökulmista ottamalla huomioon myös jo lähtökohtaisesti eri modaliteetteja yhdistävät taidemuodot, kuten elokuvan ja tanssin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme perusopetuksen yhdeksännellä luokalla toteutettua musiikkia ja tanssia yhdistävää oppimisjaksoa monilukutaidon näkökulmasta. Tavoitteenamme on ymmärtää, miten monilukutaito ilmenee ja miten sitä voidaan tukea oppiaineissa, joiden perusta on moniaistisuudessa, itseilmaisussa ja kehollisuudessa. Pohdimme lopuksi myös asiaa aineenopettajan koulutuksen näkökulmasta. Lähtökohtamme monilukutaitoon on (sosio)semioottinen, koska tarkastelemme monitaiteista oppimisjaksoa siitä näkökulmasta, miten ja millaisista merkityksistä ja merkitysten muodostamisen prosesseista oppilaiden toiminta rakentuu. Selvitämme tapaustudkimuksen keinoin, millaisia monilukutaidon ilmentymisen ja kehittymisen tukemisen kannalta relevantteja merkityksiä yläkoulun oppilaat tuottavat tanssikoreografian luomisprosessissa tekijänä ja katsojana, sekä miten he reflektiivisesti analysoivat havaitsemiaan merkityksiä. Tutkimuksen tapauksena oleva monitaiteinen opintojakso perustuu monilukutaidon teoreettiselle mallille (Cope & Kalantzis, 2015; New Lon-

don Group, 1996), jonka lähtökohtaisesti ymmärrämme sosiokulttuurisesta (mm. Säljö, 2001; Vygotsky, 1978) viitekehyksestä käsin. Sosiokulttuurisuudella viittaamme oppimisen ja osaamisen tarkasteluun yhteisöllisenä, tekemisen ja toimimisen käytännöllisenä taitona. Sosiokulttuurinen näkökulma monilukutaitoon korostaa sosiosemiotikan tavoin merkitysten sosiaalista rakentumista ja kulttuuristen välineiden (niin käsitteellisten kuin välineellisten) roolia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja merkityksenannossa (Kumpulainen & Renshaw, 2007; Säljö, 2001; Vygotsky, 1978).

Monilukutaito käsitteenä

Monilukutaidolla (*multiliteracies*) tarkoitetaan erilaisissa muodoissa olevien tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoja (The New London Group, 1996; POPS, 2014). Taustalla on laaja lukutaito-käsitteen käyttö viittaamassa erilaisiin tulkinnan ja ymmärtämisen muotoihin: Räsänen (2015, 96) mukaan ”lukutaidossa on kyse merkitysten muodostamisesta eri modaliteettien näkökulmista ja kyvystä käyttää erilaisia representaatiojärjestelmiä niiden välittämisessä”. Monilukutaitoa pidetään yhtenä aikamme muuttuvan lukutaitokulttuurin emokäsitteenä ja esimerkiksi yhtenä tulokulmana uuteen kirjoittamiseen (ks. Kallionpää, 2014). Se myös yhdistää useita aiemmin käytettyjä käsitteitä (kuten kulttuurin lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito) saman sateenvarjon alle (mm. Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015). Taidekasvatuksessa monilukutaitoa on tutkittu muun muassa kielen ja kuvan (Bateman, 2008; Kress & Van Leeuwen, 1999; Unsworth, 2001) sekä kuvataiteen (Räsänen, 2015; Thwaites, 1999) näkökulmista. Musiikkikasvatuksen alalla monilukutaitoa on tutkittu esimerkiksi teosten merkitysten tulkinnan (mm. Barton & Unsworth, 2014) ja toisaalta kriittisen ja aktiivisen toimijuuden näkökulmasta (mm. Benedict, 2012; Tremblay-Beaton, 2015). Monilukutaidon yhteydessä tekstillä ei viitata pelkästään kirjoitettuun kieleen perustuviin viestintään ja merkitysten tuottamiseen, vaan se ymmärretään semioottisista lähtökohdista laajasti kattaen erilaisia symboli- ja merkkijärjestelmien muotoja ja modaliteetteja (taulukko 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa modaliteeteiksi määritellään sanallinen, kuvallinen, auditiivinen, numeerinen, kinesteettinen ja eri viestinnän muotoja yhdistävä monimodaalinen viestintä (POPS, 2014). Määritelmä on lähellä The New London Groupin (1996) jaottelua, joka kattaa sanallisen (*linguistic*), kuvallisen (*visual*), auditiivisen (*audio*), eleisiin perustuvan (*gestural*), tilaan perustuvan (*spatial*) ja monimodaalisen (*multimodal*) viestinnän. Tilan hahmottamiseen sekä tunto- ja hajuaisteihin liittyvän käsitteistön jäsentäminen on monilukutaidon kirjallisuudessa vaihtelevaa: perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kinesteettisyys, jonka The New London Group (1996) määrittelee eleisiin perustuvan viestinnän alalajiksi. Toisaalta Kalantzis ja Cope (2017) ovat tarkentaneet uudemmissa tutkimuksissaan modaliteettien jaottelua lisäämällä modaliteetiksi taktiilisyyden, jonka yhdeksi osa-alueeksi he määrittävät kinesteettisyyden.

Teksteissä eri modaliteetit esiintyvät monesti samanaikaisesti ja toisiaan täydentäen eikä niiden välille voi vetää selkeää rajaa (Bateman, 2008; Bezemer & Jewitt, 2010; Räsänen, 2015; Thwaites, 1999). Musiikin kuunteleminen ja kokeminen tapahtuvat toisinaan eri modaliteetteja yhdistävissä ympäristöissä ja musiikin kokeminen itsessään on monimodaalista (ks. Bergeron & Lopes, 2009). Musiikki itsessään voi myös tuottaa kuulokuvan lisäksi sanallisia, visuaalisia, tilallisia ja muita eri aisteihin perustuvia merkityksiä. Kuten Räsänen (2015, s. 95) on todennut ”kaikki merkityksenanto on multimodaalista”.

Taulukko 1. Erilaiset modaliteetit POPS:n (2014) ja The New London Groupin (1996) mukaan.

<i>Modaliteetit</i>	<i>POPS (2014)</i>	<i>The New London Group (1996)</i>
sanallinen (<i>linguistic</i>)	x	x
kuvallinen (<i>visual</i>)	x	x
auditiivinen (<i>audio</i>)	x	x
elekieli (<i>gestural</i>)		x
tilallinen (<i>spatial</i>)		x
kinesteettinen	x	
numeerinen	x	
monimodaalinen (<i>multi-modal</i>)	x	x

Kohti monilukutaidon kehittymistä tukevaa musiikinopetusta

Monilukutaitoa tarkastellaan tutkimuskirjallisuudessa usein sosiaalisemiotiikan näkökulmasta (Hodge & Kress, 1988). Tästä näkökulmasta katsottuna monilukutaidon kehittymisen tukemisen tavoitteena on se, että oppilaat oppivat tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisissa muodoissa ilmeneviä merkityksiä, jotka eivät ole vakiintuneita, vaan ne muodostuvat sosiaalisissa tilanteissa.

The New London Group (1996; ks. myös Kalantzis & Cope, 2000) kehitti niin ikään sosiosemioottisista lähtökohdista monilukutaidon pedagogiikan mallin, johon he ovat määritelleet alunperin neljä osa-aluetta: 1. paikantunut käytäntö (*situated practice*), 2. avoin ohjeistus (*overt instruction*), 3. kriittinen analyysi (*critical framing*) ja 4. muuttunut käytäntö (*transformed practice*). Malli on lähellä kokemuksellisen oppimisen mallia (Kolb, 1984), jossa oppimisen lähtökohtana olevaa oppijan omakohtaista kokemusta sanallistetaan ja käsitteellistetään kokemuksen jälkeen. Myöhemmin Cope ja Kalantzis (2015) ovat hioneet mallia muuttamalla alkuperäiset käsitteet tiedon prosessointia kuvaaviksi vaiheiksi (*experiencing, conceptualizing, analyzing, applying*):

1. Paikantunut käytäntö (*situated practice/experiencing*) tarkoittaa sitä, että oppimisen lähtökohtana on oppilaiden oma elämismailma ja kokemuksellisuus.

2. Avoin ohjeistus (*overt instruction/conceptualizing*) tarkoittaa opetusta, jossa opettaja ohjaa oppilaita heidän lähtökohdistaan yleisempään ja tietoisempaan suuntaan ymmärtämään oppiaineen jäsennyttä, käsitteistöä ja yleisiä lainalaisuuksia.

3. Kriittinen analyysi (*critical framing/analyzing*) kuvaa oppimisprosessin vaihetta, jossa opittua teoretisoidaan ja tarkastellaan sitä uusissa yhteyksissä erilaisista näkökulmista.

4. Muuttunut käytäntö (*transformed practice/applying*) tarkoittaa sitä, että oppilaat pystyvät itse soveltamaan oppimaansa uudella tavalla eri tilanteissa. (Cope & Kalantzis, 2015; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015; vrt. New London Group, 1996.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuvat oppilaan oma luova tekeminen, yhteisöllinen oppiminen ja vastuu omasta oppimisestaan (POPS, 2014). Myös uusimmassa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota uudistuneen opetussuunnitelman mukaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen (mm. Juntunen, Karlson, Kuoppamäki, Laes & Muhonen, 2014; Partti, Westerlund & Björk, 2013). Uusien oppimisympäristöjen odotetaan tarjoavan puitteet esimerkiksi säveltämiseen (Muhonen, 2016) ja digitaalisten ympäristöjen käyttämiseen paitsi säveltämisessä, myös musiikin remiksauksessa ja tuotosten jakamisessa (Partti, 2012; Väkevä, 2010). Musiikin opetuksen oletetaan tukevan oppilaita heidän tunnistessaan omat kiinnostuksen kohteensa ja vahvuutensa musiikin alueella (Juntunen ym., 2014; Ojala & Väkevä, 2015; Väkevä, 2013) ja musiikin uusien oppimisympäristöjen tulisi vastata oppilaiden kokemusmailmaa sekä tarjota mahdollisuuksia heidän oman muusikkoutensa löytämiseen ja rikastamiseen. Vaihtoehtoksi opettajavetoiselle oppimisympäristölle on esitetty myös populaarimusiikissa tyypillisiä informaaleja oppimisympäristöjä (Green, 2002, 2008), joissa opettajan ei kuitenkaan ole tarkoitus jättää oppilaita täysin oman onnensa nojaan (Väkevä, 2013). Mahdollisuus oman musiikin tekemiseen ja oppilaiden omista lähtökohdista nousevat musiikinopetuksen käytännöt sekä niitä tukevat uudet oppimisympäristöt luovat perustaa myös monilukutaidon kehittymisen tukemiselle musiikinopetuksessa.

Monilukutaidon voidaan nähdä laajentavan koko musiikin opiskelun ja opettamisen kulttuuria. Monilukutaidon pedagogisen mallin keskiössä on ajatus muutosta tuottavasta toimijuudesta. Monilukutaidon kehittämiseen keskittyvää opetusta voidaan pitää vastavoimana opettajajohtoiselle, perinteisten käytänteiden tukemiseen keskittyvälle musiikkikasvatukselle (Benedict, 2012; Tremblay-Beaton, 2015). Väite perustuu siihen, että monilukutaidon pedagogiikassa tulee vahvasti esiin oppilaan rooli aktiivisena ja kriittisenä toimijana, jonka odotetaan itse luovan uusia sisältöjä ja kehittävän ilmaisumuotoja sen sijaan, että hän esittäisi ja kuluttaisi pelkästään muiden luomia teoksia (Benedict, 2012; Cope & Kalantzis, 2009; Cope & Kalantzis, 2015; POPS, 2014; Tremblay-Beaton, 2015).

Musiikin opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan tulisi saada tilaisuuksia kehittää monilukutaitoaan eri näkökulmista: musiikin tekijänä, arvioijana ja kuluttajana (POPS, 2014). Erilaisia tekstejä sisältävän teoksen herättämät tunteet ja niiden tulkinta voivat olla erilaisia oppilaan ollessa itse aktiivisena tekijänä ja kokijana verrattuna siihen, että hän on teoksen katsojana. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa etenkin 3.–6.vuosisluokkien yhteyteen asetettu monilukutaidon tavoite ”ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä” (POPS, 2014, s. 294) jää kapeaksi, koska se jättää huomioimatta sekä suuren osan eri modaliteeteista että monilukutaitoon liittyvän kriittisen näkökulman (ks. taulukko 2).

Monilukutaitoa tukevan pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on oppilaiden oman tekstimaailman ja siihen liittyvien lukutaitojen ymmärtäminen ja hyödyntäminen opetuksessa, sekä monimodaalisten tekstien käyttötapojen ja ymmärryksen laajentaminen (Jewitt, 2008). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että monilukutaidon kehittyminen edellyttää ”monipuolista tekstiympäristöä, sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä” (POPS, 2014, s. 23). Myös Duncum (2004, s. 252) toteaa, että nykyaikaisen kuvataidekasvatuksen tulee hyväksyä interaktio erilaisten modaliteettien ja moninaisuuksien välillä pysyäkseen ajan tasalla.

Vastaavasti voidaan ajatella, että musiikkikasvatuksen haasteena on löytää keinoja, joilla tuetaan oppilaiden monilukutaidon kehittymistä monimodaalisissa ympäristöissä. Tähän liittyen The New London Group (1996) mainitsee musiikin ja ääniefektit kuultavana metakielenä, jotka rakentavat monimodaalista kokonaisuutta. Myös Bartonin ja Unsworthin (2014) tutkimuksessa pohditaan musiikin merkitystä monimodaalisessa teoksessa kuvaillen miten tarinan kerronta muuttuu, kun se esitetään kirjaksi kirjoitettuna tai elokuvana, jossa ovat mukana musiikki ja äänet. Barton ja Unsworth (2014) esittävät, että on tärkeää oppia tunnistamaan, miten musiikin avulla luodaan merkityksiä elokuvaan ja muihin eri modaliteetteja sisältäviin teoksiin.

Taulukko 2. Monilukutaitoon liitetty musiikin opetuksen tavoitteet perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteiden mukaan.

<i>Luokka</i>	<i>Opetussuunnitelmateksti</i>
1.–2.lk	<p>“ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä.”</p> <p>“kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen.”</p> <p>“innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta.”</p> <p>“auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseriaatteita musisoinnin yhteydessä.” (POPS 2014, s. 149-150)</p>
3.–6.lk	<p>“ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä.” (POPS 2014, s. 294)</p>
7.–9.lk	<p>“ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa.”</p> <p>“rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa.”</p> <p>“ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin.” (POPS 2014, s. 488).</p>

Tutkimustehtävä ja -menetelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yhdeksäsluokkalaisten monitaiteisella oppimisjaksolla esiin nousevat monilukutaidon kehittymisen ja sen tukemisen ulottuvuudet suhteessa monilukutaidon pedagogiikan malliin. Tapaustutkimuksen keinoin selvitämme:

- a) Millaisia monilukutaidon ilmentymisen ja kehittymisen tukemisen kannalta relevantteja merkityksiä yläkoulun oppilaat tuottavat tanssikoreografian luomisprosessissa tekijänä ja katsojana?*
- b) Miten he reflektiivisesti analysoivat havaitsemiaan merkityksiä?*
- c) Miten luomisprosessi ilmentää monilukutaidon pedagogiikan mallia? sekä*
- d) Kuinka monitaiteinen oppimisjakso voi laajentaa oppilaiden tuottamien merkitysten moninaisuutta?*

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on opetuksen kehittämisen osalta piirteitä myös toiminta- ja design-tutkimuksista. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti pyrimme yleistettävyyden sijaan uuden ilmiön havainnointiin pohtivalla ja kuvailevalla tavalla (vrt. Donmoyer, 2009). Tutkimusongelma on tarkentunut ja ymmärrys ilmiöstä on laajentunut aineiston keräämisen, analyysin ja tulkinnan myötä (vrt. Eriksson & Koistinen, 2014; Laine, Bamberg & Jokinen, 2007).

Tapauksen kuvaus ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin eteläsuomalaisessa keskisuudessa (n. 500 oppilasta) yhtenäiskoulussa yhdeksännen luokan musiikin valinnaisryhmän (n=15) oppitunneilla. Valinnaisryhmän musiikin tunneilla oli draamapainotus, jonka yhtenä osa-alueena oli tanssi. Musiikinopettajan työparina toimi tanssinopettaja, jonka kanssa hän suunnitteli ja toteutti musiikista ja tanssista rakentuvan oppimisjakson käyttäen monilukutaidon pedagogista mallia viitekehyyksenä.

Oppilasryhmä oli aiempien tanssiin liittyvien kokemusten osalta heterogeeninen, ja jotta oppilaat omaksuisivat tanssin ymmärtämiseen liittyviä käsitteitä, yhdeksi tavoitteeksi määriteltiin tanssin peruselementteihin tutustuminen. Tanssin peruselementit on jaoteltu eri koreografien näkökulmista useilla eri tavoilla (Hämäläinen, 1999), joista tanssinopettaja valitsi yleisesti käytetyn Labanin jaottelun: voima (*weight*), aika (*time*), tila (*space*), virtaus (*flow*) (Hämäläinen, 1999). Tanssin elementtejä sekä musiikin ja liikkeen välistä suhdetta päätettiin havainnollistaa käyttämällä vastakkaisia mielikuvia (kylmä-kuuma). Tavoitteena oli antaa oppilaille tilaisuus käyttää ja kehittää omaa mielikuvien avulla työskentelyään, koska koreografioinnissa mielikuvien ja tunteiden muuttaminen liikkeeksi on keskeinen osa työskentelyä (Hämäläinen, 1999), ja toisaalta myös musiikin esittämisessä mielikuvat voivat toimia apuna tunnelman ja tulkinnan luomisessa. Opettajat päättivät kokeilla myös musiikki-improvisaatiota liikeimprovisaation parina nähdäkseen, miten improvisoitu musiikki vaikuttaa tanssikoreografian liikkeiden improvisointiin.

Oppimisjakso muodostui neljästä viikon välein pidetystä kaksoistunnista sekä kahdesta n. 20 minuutin mittaisesta reflektiotuokiosta. Ensimmäiset kaksi kaksoistuntia pidettiin puoliksi jaetuille ryhmille samalla sisällöllä (tanssin peruselementtien hahmottaminen ja koreografointi improvisaation avulla). Koko oppilasryhmä osallistui seuraaville kahdelle kaksoistunnille, joilla oppilaiden improvisoimista liikkeistä tehtiin yhteinen koreografia. Reflektiotuokit pidettiin kuukauden kuluttua tanssijakson päättymisestä kahdella oppitunnilla viikon välein.

Musiikinopettaja vastasi aineiston keräämisestä ja tutkimuksen kanalta olennaisten osien litteroimisesta ja vastausten koodaamisesta. Tunneilla tanssin opetus oli tanssinopettajan vastuulla, jolloin musiikinopettaja osallistui tanssiharjoituksiin, havainnoi oppilaiden toimintaa tai dokumentoi prosessia. Musiikki-improvisaatioiden opetus oli musiikinopettajan vastuulla, jolloin tanssinopettaja ohjasi tarvittaessa oppilaiden tanssia.

Aineisto kerättiin asiaankuuluvaa tutkimusetiikkaa noudattaen. Oppilaille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja kysyttiin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Sen jälkeen oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallisesti lupa aineiston keräämiseen ja sen käyttämiseen tutkimuksessa.

Kaupungin opetustoimen johdolta on saatu virallinen lupa tutkimuksen tekemiseen koululla. Raportoinnissa oppilaiden anonymiteetti on suojattu vaihtamalla viittauksissa oppilaiden nimet. Kirjalliset vastaukset on koodattu (esimerkiksi K1V1=kysymys 1, vastaus 1), jotta oppilaiden henkilöllisyys ei paljastuisi.

Tutkimusaineiston analyysi

Tapaustutkimukselle tyypillisesti aineiston keruussa on käytetty useita menetelmiä, jotta tapauksesta saataisiin mahdollisimman monipuolinen käsitys. Aineistotriangulaatiolla voidaan syventää ymmärrystä, jos eri aineistoista löytyy toisiaan tukevia todisteita (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 1) videomateriaalista, joka sisältää tanssiin keskittyviltä oppitunneilta kuvattuja katkelmia harjoituksista, keskusteluista ja lopullisen koreografian (kesto: 1t17s), 2) oppilaiden tuottamista lyhyistä kirjallisista reflektioista, jotka on kirjoitettu reflektiotuokioissa (ensimmäisellä kerralla ennen videoiden katsomista ja toisella kerralla ennen sille kerralle valittujen videoiden katsomista) sekä 3) kahdesta äänitallenteesta reflektiotuokioista, joissa musiikinopettaja katsoi oppilaiden kanssa oppitunneilla kuvattuja videoita (kesto: 41 min). Aineisto on kerätty marras- ja joulukuussa 2016 (tanssivideot) ja tammi-kuussa 2017 (kirjalliset reflektiot ja äänitteet reflektiotuokioista).

Tanssijakson päätyttyä artikkelin ensimmäinen kirjoittaja katsoi tanssitunneilla kuvatut videot ja luki niiden litteroinnit nostaen esiin oppilaiden kommentteja ja videon kohtia, joista voisi päätellä tutkimustehtävän mukaisesti millaisia merkityksiä oppilaat tuottavat prosessissa toiminnassa ja katsojana. Esiin nostetut oppilaiden kommentit ja niistä muodostetut teemat käsittelivät monimodaalisuutta, eri tieteen- ja taiteenalojen sekoittumista ja sitä, miten musiikki ja liike vaikuttavat toisiinsa tekijänä ja katsojana (ks. luku Tutkimustulokset). Näiden teemojen perusteella hän valitsi oppilaiden kanssa katsottavat videoiden kohdat ja päätti ensimmäisen reflektiotuokion teemat.

Ensimmäisen reflektion avuksi annetut kysymykset olivat yleisellä tasolla: “Mitä opit tanssista?”, “Mitä opit musiikista?” ja “Mitä opit musiikin ja tanssin yhteydestä?”. Näin toimien mahdollistettiin se, että oppilaiden vastauksista nousisi esiin vielä uutta informaatiota. Kirjallinen reflektio tehtiin ennen videoiden katsomista, jotta teemoja noudattelevat valitut videokatkelmat eivät ohjaisi liikaa oppilaiden vastauksia, vaan he voisivat muistella avoimin mielin mitä ovat oppineet. Kirjallisen reflektion jälkeen katsottiin musiikinopettajan valitsema videokatkelmat. Videokatkelmien katsomisen yhteydessä käyty keskustelu äänitettiin.

Litteroituaan edellä mainitun keskustelun sekä luettuaan kirjalliset reflektiot ensimmäinen kirjoittaja poimi oppilaiden kirjoittamia väitteitä suorina lainauksina täydennettäväksi seuraavaa reflektiokertaa varten. Tarkempaan käsittelyyn otettiin lainauksia, joissa kuvailtiin musiikin ja tanssin suhdetta toisiinsa sekä improvisointia: “musiikki ja tanssi tukevat toisiaan” (K1V1), “tanssissa on monta eri tasoa” (K2V6), “improvisointi on kivaa” (K2V9) ja “... jotta tanssi näyttäisi hyvältä siinä pitää olla oikeanlainen musiikki” (K3V12). Kun oppilaat olivat täydentäneet näitä väitteitä kirjoittamalla, katsottiin videolta samoihin teemoihin valittuja katkel-

mia. Katkelmista osa oli samoja kuin edellisellä kerralla, koska osa oppilaista oli poissa ensimmäisellä kerralla. Uudet katkelmat olivat osittain harjoitusprosessin vaiheista, mutta painopiste oli tällä kerralla enemmän lopullisen koreografian katsomisessa. Jälleen videoiden katsomisen aikana käyty keskustelu äänitettiin. Ensimmäinen kirjoittaja litteroi myös tämän keskustelun.

Seuraavaksi artikkelin toinen kirjoittaja perehtyi litteroituun aineistoon ja ensimmäisen kirjoittajan poimintoja käytettiin analyysin lähtökohdaksi. Kirjoittajat tarkistivat teemoittelun yhdessä ja täydensivät sitä tehdyillä havainnoilla. Aineistosta analysoitiin monitaiteista oppimisjaksoa ja siihen sisältyvää oppilaiden luomisprosessia erityisesti suhteessa monilukutaidon pedagogiseen malliin. Analyysissä huomioitiin myös aineistosta nousevia oppilaiden muodostamia monimodaalisuuteen liittyviä merkityksiä. Kirjoittajat pohtivat yhdessä analyysistä tehtäviä päätelmiä.

Tulokset

Tulososiossa kuvailemme oppimisjaksoa suhteessa monilukutaidon pedagogiseen malliin, sekä tarkastelemme oppilaiden tuottamia ja reflektiivisesti tarkastelemia monilukutaitoa tukevia relevantteja merkityksiä.

Omasta kokemuksesta avoimeen ohjeistukseen: lämmittelystä tanssin elementteihin

Monilukutaidon pedagogisen mallin lähtökohtana on oppilaan oma kokemus (*situated practice/experiencing*) (Cope & Kalantzis, 2015; Kalantzis & Cope, 2000). Oppitunnit aloitettiin helpoilla lämmittelyharjoituksilla, minkä jälkeen tanssinopettaja opetti oppilaille viidestä liikkeestä koostuvan liikesarjan. Tanssinopettajan opettaessa liikkeitä hän ohjasi oppilaita myös laajentamaan osaamistaan yleisempään ja tietoisempaan suuntaan käyttämällä tanssin peruselementtien käsitteitä (*overt instruction/conceptualizing*).

Lämmittelyn jälkeen oppilaiden tehtävänä oli muunnella opetettuja liikkeitä mielikuvien avulla. Oppilaat olivat keksineet aiemmalla tunnilla erilaisia ääripäitä edustavia mielikuvia, joista oli valittu useimmin ehdotettu ”kylmä-kuuma”. Jotta oppilaiden olisi helpompi ymmärtää, miten tanssikoreografia hahmottuu elementtien kautta, tanssinopettaja avasi tanssin elementtien merkitystä sanoittamalla ne seuraavalla tavalla:

1. *Aika: nopea-hidas*
2. *Voima: iso-pieni*
3. *Tila: kaukana-lähellä*
4. *Virtaus: aksentoitu-sidottu*

Opettajat keskustelivat oppilaiden kanssa siitä, millaisen mielikuvan sana ”kuuma” herättää kustakin elementtiin liitetystä vaihtoehdosta. Keskustelun tavoitteena oli tuottaa liikkeen keksimisen avuksi elementteihin perustuvia mielikuvia. Toisaalta haluttiin myös herätellä oppilaiden mielikuvitusta ja moniaistista lähestymistapaa tanssikoreografian tekemiseen. Keskustelussa ei ollut tarkoitus löytää yhtä oikeaa ratkaisua, vaan antaa

tilaa oppilaiden omalle kuvittelulle. Mielikuvista valittiin se, jonka useimmat oppilaat hyväksyivät:

TANSSINOPETTAJA (jatkossa lyhenne TO): "...tässä tulee eri mielipiteitä, että jos jonkun mielestä kylmä liike on vaikka hidasta, se voi jonkun toisen mielestä olla kuumaa. Tehdään semmonen niinku... nosta käsi pystyyn, että kummalta se sun mielestä kuulostaa."

Havaitsimme, että oppilaille oli luontevaa yhdistellä omia tietojaan, kokemuksiaan ja mielikuviaan moniaistisesti. Esimerkiksi kylmän ja kuuman käsitettä pohdittiin ilmaston lämpötilan, kehollisen kokemuksen ja ihmisistä muodostuvan mielikuvan näkökulmista:

PEKKA: "Lämpöä pystyy tuottaa enemmän ku kylmyyttä. Jos on kylmä ilmasto, sen pystyy lämmittää helpommi. Mutta jos sulla on kuuma ilmasto sitä ei voi oikein viilentää."

TO: "Nii nyt tässä päästiin jo tähän, että puhutaanko niinku lämpötilasta vai tämmösestä niinku ihmisten aiheuttamasta kylmästä ja kuumasta."

MUSIIKINOPETTAJA (jatkossa lyhenne MO): "Nii et onks se niinku ihan se kehollinen kylmä ja kuumen kokemus että kylmässä tärisee vai sitte..."

MATTI: "Ei vaan että kylmät ihmiset kaukana ja lämpimät lähellä."

Aineiston perusteella tässä tutkimuksessa kuvatun kaltainen toiminta voi herättää myös eri tieteenaloihin pohjautuvia käsityksiä. Monilukutaidon kehittymistä tukee eri näkökulmista nousevien erojen kirjo ja variaatio. Oppilaat pohtivat merkityksiä esimerkiksi fysiikan näkökulmasta yhdistäen sen omiin kokemuksiinsa kun keskusteltiin siitä, kuvaako liikkeen voimaa (pieni vai iso) adjektiivi kylmä vai kuuma:

TO: "Miks pieni?"

PEKKA: "Noo.. mä ajattelen, että jos sä oot ihan umpijäässä, ni sä et hirveesti enää pompi siinä."

MATTI: "Sama."

TO: "Okei."

PEKKA: "Siis tottakaihan sä täriset, jos sulla on kylmä, mut et se on semmosta pientä liikettä."

TO: "Nii elikkä te lähitte tavallaan fyysiseen kylmän kokemukseen."

JANNE: "Mutta jos miettii atomeita kylmässä, niin ne ei juurikaan liiku. Kuumassahan ne liikkuu ihan tällee näin (heiluttaa käsiä nopeasti)."

Opetus eteni siten, että keskustelun jälkeen oppilaista muodostettiin kaksi ryhmää. He saivat tehtäväksi suunnitella koreografian viidellä opetellulla liikkeellä niin, että liikkeitä värittääkseen toinen ryhmä käyttää kuumaa ja toinen ryhmä kylmää kuvaavia mielikuvia. Tehtävän tavoitteena oli tarkastella, mitä liikkeille tapahtuu, kun elementtien ääripäitä kuvaavat mielikuvat "koskevat niihin". Koreografia harjoiteltiin musiikin

soidessa taustalla. Kun koreografiat olivat valmiit, ne esitettiin ensin yhtä aikaa ja sen jälkeen erikseen saman taustamusiikin kanssa.

Vaikuttaa, että musiikin suhde liikkeeseen oli oppilaille merkityksellinen asia ja toiminta laajensi heidän tuottamiensa merkitysten moninaisuutta tuoden esiin variaation. Sekä videoaineiston että kirjallisen aineiston perusteella oppilaat pohtivat liikkeen ja musiikin sopivuutta toisiinsa, ja sitä, miten niiden välinen ristiriita vaikuttaa kokonaisuuteen. Sen jälkeen kun koreografiat oli esitetty harjoitusmusiikin kanssa ne esitettiin uudelleen, mutta musiikki vaihdettiin erilaiseksi. Tavoitteena oli tarkastella sitä, miltä tuntuu ja näyttää kun liikekieli on ristiriidassa kuullun musiikin kanssa. Tanssin esittämisen jälkeen käydyssä keskustelussa oppilas kertoi, että hänen kehonsa reagoi musiikin muuttumiseen. Myös katsojana ollut oppilas huomasi, että erilainen musiikki vaikutti tanssijoiden liikekieleen:

PEKKA: "Kyllä se [musiikki] vaikutti mutta ei sinänsä.. ainakaan mä en jotenki huomannu, mutta mun keho jotenki huomasi sen."

MO: "Mites katsojana, huomaisitteks te eroa ku se musiikki muuttu?"

MARIA: "No mä huomasi sen, et jotenki se [liike oli] eka nopee ja sit ne tais hidastaa."

Oppilaiden oli vaikea pitää yllä liikettä, joka oli ristiriidassa musiikin kanssa: *"Hitaasee musiikkiin on vaikea sommittaa nopeita tanssi liikkeitä."* (K3V7). Ylipäättään oppilaiden kirjallisissa kommentteissa tuli esiin, että heidän mielestään musiikin ja tanssin tulisi sopia yhteen. Tämä heijastelee vakiintuneita odotuksia ja totuttuja tapoja:

"Ne [musiikki ja tanssi] ovat sidoksessa toiseensa." (K3V3).

"Sen, että jotta tanssi näyttäisi hyvältä, siinä pitää olla oikeanlainen musiikki." (K3V12).

Esiin tuli myös vastakkainen näkökulma musiikin ja liikkeen yhteensopivuudesta. Keskustelun yhteydessä erään oppilaan oivallus, jonka mukaan liikkeen ja musiikin ristiriita voi olla mielenkiintoinen, herätti mahdollisuuden tarkastella ei-yhteensopivaa liikettä ja musiikkia toisenlaisten merkitysten luomisen keinona:

ELIAS: "Mutta eihän se näytä niin hyvältä periaatteessa ku siinä on täysin erilainen... Se katsoja miettii että onks tässä menny joku sekasin et periaatteessa..."

AINO: "Voihan se olla ihan mielenkiintoista."

ELIAS: "Periaatteessa joo ihan mielenkiintoista, mutta siin vähän niinku tulee semmonen jännä niinku..."

AINO: "Sillee se voi olla siin mieles voihan se olla mielenkiintoista, jos sä oletat että tulee tietynlainen musiikki. Olettamus menee vääräks jos sä oletat että tulee tietynlainen musiikki ja sit siin tuleekin erilainen."

ELIAS: "Tulee äärimmäisen ironinen olo."

Edellä kuvatuilla jaetun ryhmän tunneilla keskityttiin tanssin elementtien hahmottamiseen, tanssinopettajan antamien liikkeiden opetteluun, mielikuvien herättämiseen, niistä keskustelemiseen ja lopulta liikkeiden värittämiseen mielikuvien avulla. Opittua myös analysoitiin ja tarkasteltiin eri näkökulmista (*critical framing/analyzing*). Tässä yhteydessä analyysin fokus ja tapa oli oma kokemus ja toiminta, jota myös osin sanallistettiin. Analyysin ei tarvitse aina olla kielellistä, vaan se voi ilmetä myös esimerkiksi toiminnallisissa, kehollisissa muodoissa. Sen ei myöskään tarvitse olla erillinen vaihe, vaan analyysiä tapahtuu koko prosessin ajan. Toinen analyysin verbaalisempi vaihe voidaan tulkita olevan myöhemmin prosessin loppupuolella oman koreografian katsomisen yhteydessä, jolloin tarkastelun kohteena oli enemmän nähtävä lopputulos kuin oppimisprosessi ja oppilaan kokemus.

Muuttunut käytäntö: Oma koreografia syntyy

Seuraavaksi kuvattavan vaiheen voi tulkita monilukutaidon pedagogiikan mukaiseksi muuttuneeksi käytännöksi (*transformed practice/applying*). Tavoitteena oli, että oppilaat rohkaistuisivat tanssi-ilmaisussaan ja pystyisivät jakson lopussa jo itsenäisesti improvisoimaan liikkeensä koreografiaan. Aineiston perusteella osa oppilaista oli ensimmäisillä tunneilla varauksellisesti mukana tanssiharjoituksissa, mutta prosessin edetessä he osallistuivat aktiivisemmin ja kokonaisvaltaisemmin harjoituksiin. Tässä vaiheessa opintojaksoa oppilaiden osallistuminen tanssiin oli lisääntynyt, liikkuminen oli jo vapautuneempaa verrattuna jakson ensimmäisiin tunteihin, ja he pystyivät myös itsenäisesti improvisoimaan liikkeitä ja sommittelemaan niitä ryhmänsä kesken. Koko ryhmän tunneilla oppilaat saivat keksiä omat liikkeensä kahdessa ryhmässä, jotka muodostettiin ensimmäisillä tunneilla käytetyn jaon perusteella ("kylmä ryhmä" ja "kuuma ryhmä"). Liikkeiden tuli noudattaa kylmäksi tai kuumaksi määriteltyjä liikkumisen tapoja.

Prosessiin lisättiin uusi elementti ottamalla mukaan musiikin improvisointi. Tavoitteena oli mahdollistaa oppilaille kokemus, jossa improvisoidaan monitaiteisesti, ja impulssit voivat siirtyä taiteiden välillä. Oppilaat olivat ennen tanssijaksoa samalla kurssilla tehneet draamaimprovisaatiota ja draamaan yhdistettyä musiikki-improvisaatiota. Improvisoidun musiikin tarkoitus tässä vaiheessa prosessia oli myös tutustuttaa oppilaat lopullisen musiikin tahtilajiin (6/8) ja muihin keskeisiin elementteihin (laskeva bassokulku ja ostinato). Oppilaat keksivät tietyssä sävellajissa kanteleilla, kellopeleillä ja koskettimilla kolmen sävelen ostinatoja, joita opettaja säesti laskevalla bassokululla. Ryhmät suunnittelivat koreografiansa vuorotellen toisen ryhmän improvisoidessa samaan aikaan soittimilla taustamusiikkia. Kun liikkeet oli keksitty, koreografia esitettiin improvisoituun musiikkiin. Tämän jälkeen ryhmien osat vaihdettiin. Musiikin ja tanssin improvisointi vaikutti olevan oppilaista mukavaa ja innostavaa. Kirjallisten reflektioiden perusteella oppilaat olivat myös tyytyväisiä siihen, miltä improvisoitu musiikki kuulosti:

"Randomisti soittaminenki voi kuulostaa hyvältä." (KIV11).

Tanssiharjoitukset näyttivät auttavan oppilaita toiminnan ja mielikuvien sanallistamisessa. Kuten Anttila väittää, kehollisuus ja tajunta ovat

tiivisti yhteydessä toisiinsa: kehollisista kokemuksista muodostetaan käsitteellistä tietoa, ja ”kehollisuus avaa kokemusmaailmaamme ulottuvuuksia” (Anttila, 2006, s. 69). Tutkimuksessa eräs oppilas, joka ei osallistunut tunnin loppuun pidettyihin keskusteluihin kovin aktiivisesti, toi ajatuksiaan esille kun keskustelu tapahtui välittömästi tanssin yhteydessä:

TO: ”Kaikki ainakin käveli aika hitaasti. Olkoon se toinen. Mitäs muita ideoita?”

SALLA: Sulavia liikkeitä.”

TO: ”Eli tarkotatko sillä mitä, sillä sulavalla liikkeellä?”

SALLA: ”No silleen niinku ei tuu sellasia sellasia niinku tök tök [näyttää käsillä aksentoituja liikkeitä].”

TO: ”Nii et se oli niiku se sidottu liike. Ei aksentoitu vaan sidottu. Elikkä siellä kaikki mitä sä teet on sulavaa, hidasta ja sä oot vähän niinku sulanu.”

Seuraavaksi oppilaat harjoittelivat kokoamansa koreografiat lopulliseen musiikkiin. Oppilaiden kanssa keskusteltiin siitä, herättävätkö sävellyksen teemoissa käytetyt klarinetti (A-osa) ja sähkökitara (B-osa) mielikuvan kylmästä vai kuumasta. Ryhmien tanssiosuudet yhteisessä koreografiassa jaettiin tämän keskustelun perusteella (kuuma ryhmä tanssi klarinettiteeman aikana ja kylmä ryhmä sähkökitarateeman aikana). Prosessin lopputuloksena kaksi oppilasryhmää tanssivat itse improvisoitujaan liikkeisiin suunnitellun koreografian, jossa liikkeiden tausta-ajatuksena toisella ryhmällä oli kuuma ja toisella kylmä. Valmis koreografia tanssittiin juhlasalissa ja kuvattiin prosessin purkua ja reflektointia varten.

Oppilaat prosessin ja syntyneen koreografian kriittisinä reflektioijina

Kuvattuja harjoituksia ja valmis koreografia katsottiin yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteena tarkastella opittua myös katsojan näkökulmasta (*critical framing/analyzing*). Valmistu koreografiaa katsottaessa useat oppilaiden kommentit koskivat omaa tanssia, ja olivat sävyiltään negatiivisen kriittisiä:

MARIA: ”Tää on oikeesti ihan hirvee.”

SALLA: ”Tää on ihan kamalaa.”

ELIAS: ”Not like ”Singing in the rain”.”

Oppilailla oli selkeitä mielipiteitä siitä, mikä tanssissa ei näyttänyt hyvältä, ja mikä siihen oli mahdollisesti syynä:

SALLA: ”Ku siel niinku pari meni sekasin jostain liikkeistä tai ne liikkeet oli silleen pieniä ettei sitä huomaa.”

LOTTA: ”Must se ku kaikki teki vähä eri aikaa. Ei me tietenkään voida osata kaikki tehdä samaa aikaa mut kuitenkin.”

MO: ”Eli samanaikaisuus olis tärkeä et se näyttäis hyvältä ja isommat liikkeet.”

SALLA: ”Mmmm.”

MO: ”Oikeesti pitää tosi paljon liiotella omaa tulkintaa sekä liikkeessä että soittaessa, että se välittyy yleisölle.”

SALLA: "Koska sit se näyttää joltai puurolt ku sä meet vaa tällai näi (näyttää)."

Oppilailla oli aluksi vaikeuksia hahmottaa erilaiset liikkeen tulkin-
nat, kun he olivat katsojina:

MO: "Kenen mielestä siellä näky liikkeiden laadussa se, että taustalla on ajatus kylmästä ja kuumasta? Tämmönen vastapariajatus."

SALLA: "No en mä nyt tiiä..."

ELIAS: "Jos ollaan aivan rehellisiä se näytti pelkältä sähellykseltä."

SALLA: "...nyt ku kattoo. Kyl se silloin näytti kun ei kattonu kameran kautta, vaan niinku "in the real life" niin kyl se ihan hyvältä näytti. Mut tolleen ku se on kuvattu ylhäältä päin ni se näyttää et kaikki vaa pyörä ja hyörä eikä oo mitään liikkeitä."

LOTTA: "Jos me oltais harjoteltu näit peilien kans ni ois näyttäny ihan hyvältä."

Oppilaat kokivat, että heidän tanssiessaan mielikuva oli ollut muistissa, mutta katsojina he eivät enää havainneet liikkeitään samalla tavoin:

*MO: " ... pystyitteks te pitämään mielessä niitä adjektiiveja että min-
käläinen se kylmä/kuuma on. Vai olikse vaikeeta pitää niitä mie-
lessä?"*

*HILMA: "Kyllähän sitä niinku silleen ajatteli et nyt mä teen tälleen
ni sit se näyttää siltä kylmältä."*

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden tapa reflektoida koke-
maansa ja havaitsemiaan merkityksiä oli erilainen heidän ollessaan aktii-
visina toimijoina tilanteissa verrattuna siihen, että he katsoivat tanssiaan
videolta. Oppilaiden tanssiessa heillä heräsi moniaistisia mielikuvia ja ko-
kemuksia, joista he keskustelivat spontaanisti. Vygotski (1978) kuvaa las-
ten tapaa ratkaista ongelmia vaihdellen verbaalista ja kokeilevia tapoja
saumattomasti. Tässä aineistossa oppilaat olivat vanhempia kuin Vygots-
kin tutkimuksissa, mutta samankaltainen tapa toimia oli havaittavissa. Kun
tanssikoreografiaa katsottiin jälkikäteen videolta, oppilaiden fokus oli suu-
rimmaksi osaksi siinä, miltä heidän tanssinsa ja koreografia kokonaisu-
utena näytti. He eivät katsoessaan erottaneet mielikuvien värittämiä liik-
keitä toisistaan, vaikka kokivat tanssiessaan, että mielikuvat ohjasivat liik-
keitä. Prosessin kuluessa oppilaat vaikuttivat tarkkailevan itseään ja koko-
naisuutta kahdesta eri näkökulmasta: aktiivisena kokijana (tanssin yhtey-
dessä) ja ulkopuolisena tarkkailijana (katsomisen yhteydessä). Aktiivisena
kokijana oppilaat olivat tekemisen keskiössä, jolloin kokemukset ja mieli-
kuvat syntyivät moniaistisesti. Kun koreografian tallennetta katsottiin yh-
dessä oppilaat näyttivät tarkastelevan toimintaansa ulkoisin kriteerein.

Toisella katselukerralla oppilailla alkoi herätä kriittisyyden lisäksi
myös omistajuutta heidän itse keksimiinsä liikkeisiin:

PEKKA: "Sä oot hirveen jäykkä."

ELIAS: "Noin se kuuluuki tehdä. Se on mun keksimä liike."

Luettuaan tämän artikkelin luonnoksen tanssinopettaja toi esiin näkökulman, jonka mukaan video voisi palvella oppilaita tanssissa kehitymisessä: katsoessaan itseään videolta oppilaat tarkastelevat omaa tanssiaan, hyväksyvät oman tasonsa, pyrkivät objektiiviseen arviointiin ja sitä kautta kehittymään tanssijoina. Oman tanssimisen katsominen videolta voisi viedä oppimisen uudelle objektiivisemmalle tasolle, auttaa tanssissa kehitymisessä ja omien käytäntöjen muuttamisessa. Edellisen esimerkin valossa se tarjoaa myös mahdollisuuden oman oppimisen omistajuuden kehittymiseen.

Kriittinen analyysi kuuluu The New London Groupin (1996) mallissa olennaisena osana monilukutaidon pedagogiikkaan. Oppilas laajentaa kulttuurista ymmärrystään ja merkitysten moninaisuutta aktiivisen toimijan roolissa ollen itse taiteen tekijänä, analysoijana ja uudelleen rakentajana (mm. Cope & Kalantzis, 2009). Tässä tutkimuksessa kriittisellä analyysillä oli sosiokulttuurinen tuki, koska toimittiin ryhmässä, jossa osaaminen välittyi ja kehittyi toimijoiden erilaisten perspektiivien kautta (Greeno, 1997; Säljö, 2001). Erityisesti taideaineiden opetuksessa voidaan pohtia, mitkä kriittisen analyysin tavat palvelevat kulloistakin tarvetta: onko tavoitteena syventää oppilaiden yhteisöllistä kokemusta taiteen tekemisestä esimerkiksi ilman ulkoista arviointia siitä, miltä tekeminen näyttää ja kuulostaa, vai tavoitellaanko oppilaiden kehittymistä niin ilmaisijana kuin oman toimintansa tarkkailijanakin? Taiteissa verbaalinen analyysi voi olla hyvä keino kokemuksen jäsentämiseen, mutta myös taidemuotojen omia ilmaisukeinoja ja monimodaalisuutta on syytä hyödyntää analyysissä.

Yhteenveto tuloksista

Olemme tässä tutkimuksessa tarkastelleet millaisia monilukutaidon ilmentymisen ja kehittymisen tukemisen kannalta relevantteja merkityksiä yläkoulun oppilaat tuottavat ryhmän monitaiteisessa työskentelyssä, sekä miten he reflektiivisesti analysoivat havaitsemiaan merkityksiä. Monilukutaidon näkökulmasta tässä tutkimuksessa löydetty havainto, jonka mukaan monitaiteinen työskentely tuotti myös eri tiedonaloille ulottuvia merkityksiä, on kiinnostava. Oppilaat refleктоivat oppimaansa rajoittumatta musiikin tai tanssin terminologiaan hyödyntäen ja soveltaen laajasti omaa osaamistaan. Jatkotutkimuksessa pohdittavaksi jää, juontuiko tämä lähtökohdasta siitä, että oppilaat eivät kenties mieltäneet olevansa tietyn (yhden) oppiaineen tunnilla ja ikäänkuin sallivat ja mahdollistivat itselleen monialaisten merkitysten muodostamisen. Monitaiteinen oppimisjakso voisi tämän tutkimuksen valossa laajentaa oppilaiden merkitysten tuottoa antamalla tilaa erilaisille monimodaalisille tulkinnoille ja täten mahdollisuutta heidän monilukutaitonsa kehittymiselle.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että musiikin suhde liikkeeseen oli oppilaille merkityksellinen asia ja toiminta laajensi heidän tuottamiensa merkitysten moninaisuutta tarjoamalla tilaisuuden musiikin ja liikkeen suhteen kokemiseen ja sen yhteisölliseen reflektointiin. Tämä on monilukutaidon kehittymistä tukeva seikka, sillä toisten erilaisista merkitysten tuottamisista voi myös itse oppia.

Oppilaat kokivat improvisoinnin tanssissa ja musiikissa merkitykselliseksi ja olivat tyytyväisiä siihen miltä improvisoitu musiikki kuulosti.

Tekemisen yhteydessä oppilaat näyttivät myös innostuvan tanssi-improvisaatiosta keksiessään liikkeitä pienemmissä ryhmissä. Monilukutaidon oppimisen näkökulmasta improvisointi voisi olla opetuksessa keskeisessä asemassa, koska oppilaiden omaa tekijyyttä pyritään tukemaan ja heidän kriittistä ajatteluaan vahvistamaan käytäntöjen uusintamista varten.

Lisäksi havaitsimme eron oppilaiden tavassa reflektoida kokeensa ja havaitsemiaan merkityksiä riippuen siitä, tapahtuiko reflektointi toimintatilanteessa (tanssi) vai videolta seurattaessa. Tanssitilanteessa oppilaiden muodostamat mielikuvat ja merkitykset olivat välittömämpiä ja moniaistisia. Tämä ilmentää monilukutaidon suhdetta spontaaneihin tilanteisiin ja toimintaan – monilukutaito tulee parhaiten tuetuksi opetustilanteissa, joissa lopputulos ei ole ennalta sidottu prosessiin.

Pohdinta

Monilukutaidon oppimiseen liitetään yhdenvertaisuuden, tasa-arvon (Jewitt, 2009; The New London Group, 1996) sekä aktiivisen kansalaisuuden edistäminen (Tremblay-Beaton, 2015). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 20) laaja-alaisen osaamisen tavoitteina on “tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttävää osaamista.” Oppilaiden monilukutaidon kehittymisen tukeminen ottaa oppilaat huomioon uutta luovina, aktiivisina ja kriittisinä toimijoina, jotka uudistavat käytänteitä. Monilukutaidon oppimisprosessi voi tukea heidän omistajuuttaan omaan oppimiseensa tarjoamalla tilaisuuden päästä käyttämään ja kehittämään omia vahvuuksiaan myös monimodaalisissa ympäristöissä. Toisaalta oppilaat saavat myös tilaisuuden harjoitella kriittistä analyysiä ja aktiivista kansalaisuutta reflektoidessaan kokemuksiaan yhteisöllisesti oppimisprosessin yhteydessä.

Monilukutaito ei ole vain perinteisen kirjoitetun tekstin ja sen merkitysten ymmärtämisen laajentumiseen liittyvä käsite, vaan monilukutaito nostaa esiin erilaisia, eri tilanteissa muodostettavia merkityksiä – myös keuhollisesti tuotettuja. Monilukutaidon oppimisprosessissa oppilaat oppivat taitoja kukin omista lähtökohdistaan, ja heidän kehittymistään voidaan tukea keinoilla, jotka ovat lähtökohtaisesti riippumattomia oppilaan taidoista. Tämän aineiston perusteella yläkouluikäiselle moniaististen mielikuvien tuottaminen keuhollisen kokemuksen kautta (liike ja ääni) sekä niiden sanallistaminen ja reflektointi tekemisen yhteydessä ovat luontevia toimintatapoja. Monimodaalinen, eri aisteihin ja eri muodoissa oleviin teksteihin perustuva oppimisympäristö voi tämän tutkimuksen perusteella palvella oppilaiden persoonallisista lähtökohdista rakentuvaa musiikin opetusta, joka tukee monilukutaidon kehittymistä. Luomalla oppilaille tilaisuuksia monimodaalisten vahvuuksien esiintuomiseen ja kehittämiseen, opettaja voi tukea oppilaiden oman oppimisensa omistajuutta ja siten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa oppijoina.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että perusopetuksen taideaineiden aineenopettajien koulutuksessa olisi hyödyllistä edistää ymmärrystä monilukutaidosta, sen kehittymisen tukemisesta monitaiteisten oppimisen keinoin, sekä tukea tulevien opettajien pedagogista ajattelua monilukutaidon näkökulmasta. Monilukutaidon pedagoginen malli tarjoaa

yhden näkökulman opetuksen tarkastelemiseen ja jäsentämiseen. Kouluympäristössä suurena haasteena on luoda puitteet, joissa oppiminen saadaan käytäntöjä muuttavalle tasolle ja oppilaat oppisivat kukin omista lähtökohdistaan luovasti soveltamaan oppimaansa uusissa tilanteissa. Taideaineiden avulla ja niiden kautta, erityisesti monitaiteisessa tekemisessä, oppilaiden on mahdollista saada tilaisuuksia tunnistaa ja hyödyntää omia monimodaalisia kykyjään sekä oppia aktiivista ja kriittistä toimijuutta oman monilukutaitonsa edistämiseksi.

Lähteet

- Anttila, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja nro 39. http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf#page=61
- Bateman, J. A. (2008). *Multimodality and Genre: A foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. UK: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230582323>
- Barton, G. & Unsworth, L. (2014). Music, multiliteracies and multimodality: Exploring the book and movie versions of Shaun Tan's *The Lost Thing*. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 3–20. <https://www.alea.edu.au/documents/item/844>
- Benedict, C. (2012). Critical and Transformative Literacies: Music and General Education. *Theory Into Practice*, 51, 152–158. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.690293>
- Bergeron, V. and Lopes, D. M. (2009). Hearing and Seeing Musical Expression. *Philosophy and Phenomenological Research*, 78(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2008.00230.x>
- Bezemer, J. & Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key Issues. Teoksessa Litosseliti, L. (toim.) *Research Methods in Linguistics*. Lontoo/New York: Continuum, 180–197.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4, 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. (1–36). UK: Palgrave Macmillan UK.
- Donmoyer, R. (2009). 3 Generalizability and the Single-case Study. Teoksessa Gomm, Roger; Hammersley, Martyn & Foster, Peter (toim.), *Case Study Method*. London, England: SAGE Publications Ltd, 45–69. <https://doi.org/10.4135/9780857024367.d7>
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 252–264. http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Duncum_visual_cultural.pdf <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher* 26 (1), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. UK: Polity Press.

- Hämäläinen, S. (1999). Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista–kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. <http://hdl.handle.net/10138/33994>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. USA: American Educational Research Association. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X07310586>
<https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Juntunen, M. L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T., & Muhonen, S. (2014). Envisioning imaginary spaces for musicking: Equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research*, 16(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.899333>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. A pedagogical supplement. Teoksessa: B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Lontoo ja New York: Routledge.Taylor & Francis Group.
- Kalantzis, M & Cope, B. (2017). Learning by Design. Multimodality. <http://newlearningonline.com/learning-by-design/multimodality>. (Luettu 26.9.2017).
- Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37(4), 67-78. <https://doi.org/10.23983/mv.62840>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1999). *Reading images. The grammar of visual design*. 3. painos. USA & Kanada: Routledge.
- Kumpulainen, K., & Renshaw, P. (2007). Cultures of Learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.009>
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/39224732/mika_monilukutaito_2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO-WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493147444&Signature=0OmeuS32vnZ-LJnfWL2oqD78S1R0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMika_monilukutaito.pdf
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. 9–38. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Muhonen, S. (2016). Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. http://ethesis.siba.fi/files/muhonen_songcrafting_2016_studiamusica67.pdf
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92. doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Ojala, A., & Väkevä, L. (2015). Keeping it real: addressing authenticity in classroom popular music pedagogy. Teoksessa E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy & L. Väkevä (toim.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 16*. Oslo: Norges musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 2015:8.
- Partti, H. (2012). Learning from cosmopolitan digital musicians: Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Sintonen, S. (2001). Mediakasvatus ja sen mahdollisuudet musiikissa. *Studia Musica* 11. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Thwaites, T. (1999). *Multiliteracies: A new direction for arts education*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444165.pdf>

- Tremblay-Beaton, K. (2015). Multiliteracies in Music Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*. Special Issue 5(3). <http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-5-2015/Multiliteracies-in-Music-Education.pdf>
<https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2015.0351>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. New York, NY: Open University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(01), 59–70. doi:10.1017/S0265051709990209
<https://doi.org/10.1017/S0265051709990209>
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä, PS-kustannus, 93–104.